MEMORIE PEDAGOGICHE SULLE SCUOLE ELEMENTARI P. VECCHIA

Paolo Vecchia

P. VECCHIA

MEMORIE PEDAGOGICHE

SULLE

SCUOLE ELEMENTARI

Vorrei dir poche cose, ma tutte attuabili.

Queste *Memorie* possono servire di complemento alla *Pedagogia pei maestri di grado inferiore* dello stesso Autore

Prezzo Cent. 50.

1870

PRESSO G. B. PARAVIA E COMP.

FIRENZE Via Ghibellina, N. 110. — TORINO Via Doragrossa, N. 23. — MILANO Gall. De Cristoforis, N. 16 e 17.

P. VECCHIA

MEMORIE PEDAGOGICHE

SULLE

SCUOLE ELEMENTARI

Vorrei dir poche cose, ma tutte attuabili.

Queste *Memorie* possono servire di complemento alla *Pedagogia pei maestri di grado inferiore* dello stesso Autore

1871

PRESSO G. B. PARAVIA E COMP.

FIRENZE Via Ghibellina, N. 110. — TORINO Via Doragrossa, N. 23. — MILANO Gall. De Cristoforis, N. 16 e 17.

Alle Autorità scolastiche, ai Professori di pedagogia non meno che agli Insegnanti elementari ed agli Allievi Maestri io indirizzo queste MEMORIE PEDAGOGICHE. *Esse ragionano di quattro punti che costituiscono la vita delle scuole elementari, quali sono:* I Libri di testo; L'insegnamento del comporre; Il metodo d'insegnare a leggere; L'utilità pratica che ricavasi dalle scuole elementari.

Queste Memorie sono esclusivamente pedagogiche, non occupandosi di statistiche o confronti, ma solo di metodi e di precetti didattici. In ciò stesso però mi sono ben guardato dal proporre sterili teorie, che dilettino chi si piace di sogni o almeno di progetti non attuabili che dopo qualche centinaio di anni. Fedele all'epigrafe preposta a questo scritto, mi sono

studiato di dir poche cose ma tutte attuabili. Esamino perciò i fatti principali che rendono meno vantaggiose moltissime scuole elementari, e ne propongo rimedi che oggi stesso si possono applicare, senza sconvolgere nè ordinamenti nè programmi: rimedi però che varranno a rendere più utili molte scuole elementari ed a diminuire non solo il numero tanto ripetuto degli inalfabeti, ma di coloro eziandio che fatti adulti, antepongono un'ora passata nel frastuono di una taverna ad un' utile lettura nella calma della famiglia.

Girgenti, 13 luglio 1870.

MEMORIE PEDAGOGICHE

— *Nei tempi addietro nelle scuole elementari si avevano pochi libri, ed i fanciulli ne uscivano ben istruiti: adesso che ne ricavate voi da codeste piccole teste enciclopediche e confusissime?*

— *A che giova tanta farragine di definizioni di grammatica, geografia, aritmetica, geometria, scienze fisiche e naturali, se poi i fanciulli non sanno scrivere una lettera?*

— *Noi imparavamo ben presto a leggere senza conoscere le sillabe semplici, complesse, composte, dirette ed inverse, le voci e le articolazioni: ora in un anno i fanciulli imparano tutte codeste cose, ma stentano a rilevare una parola!*

— *Non è questa la maniera di allontanare i fanciulli dalla scuola e distornare i parenti dal mandarveli?*

Ecco molte dimande che contengono altrettante obbiezioni contro il presente ordinamento delle scuole elementari d'Italia, che possono formolarsi così:

I. Nelle scuole elementari vi hanno troppi libri di testo, e s'insegnano troppe materie;

II. Nelle scuole elementari non s'insegna abbastanza la composizione;

III. Nelle scuole elementari si trascura il leggere per amore degli esercizi preparatorii alla lettura;

IV. I genitori allontanano sovente i loro figli dalle scuole elementari, perchè ne ricavano poca utilità pratica.

Queste obbiezioni sono ben formidabili, mentre se ne dovrebbe concludere che le antiche scuole primarie erano migliori delle presenti!

Siffatta conclusione sarebbe tanto più spaventosa, in quanto che dovrebbe dedursene che i Municipi spendono di più per la scuola, e ne ricavano di meno: che i maestri che escono dalle scuole magistrali e normali non sanno insegnare con profitto nelle scuole primarie: ovvero che sono errati i programmi dell'istruzione elementare.

Davanti ad obbiezioni che sono fatte talvolta anche da uomini che non amano il ritorno al passato, non bisogna contentarsi di un riso di scherno. In esse vi avrà dell'esagerato e del falso: molti di coloro che le ripetono, non saprebbero forse sostenerle; ciò non toglie però che possano avervi *difetti rimediabili* nell'istruzione primaria.

Supposto pure che le presenti scuole elementari siano, sotto ogni riguardo, migliori delle antiche; le lamentanze contro di quelle non dovrebbero formar soggetto di profonda meditazione ai maestri, ai pedagogisti ed ai governanti?

Chi lamenta la qualità d'una merce, mostra desiderio di averne una migliore: ebbene perchè non mettiamo a profitto il desiderio che mostrasi di avere scuole sempre migliori?

Mettere a profitto siffatti voti significa esaminare seriamente tutti i lati dell'istruzione elementare e la maniera colla quale s'impartisce nelle scuole: osservare i libri che vi si studiano, le discipline che vi s'insegnano, il tempo che vi s'impiega, il profitto che se ne ricava, l'utilità che gli studi elementari recano a chi s'avanzerà in altre scuole, o a chi rientrerà subito nella famiglia per mettervi a profitto le cose imparate. Tutti questi punti bisogna esaminare con animo pacato, senza preoccupazioni di sistemi, senza timore d'offendere me-

todi o libri, quando non facciano buon prò; ma anche senza il vizio troppo comune di veder sempre nero in tutto quello che non è nostro, o che ci dispiace per qualsivoglia estranio motivo.

Ora noi cominciamo dal dichiarare che nelle presenti scuole elementari d'Italia vi sono cose veramente ottime.

In pari tempo dichiariamo che ve ne sono alcune niente affatto buone.

Queste poche cose cattive saranno tali ora in se medesimè, ora relativamente a varie circostanze, ora perchè non bene adoperate. Ma è pur sempre vero che sono cattive, giacchè impediscono, scemano o ritardano il profitto.

Or bene, con buona pace di coloro che leggendo le quattro obbiezioni messe in capo a questo scritto ne avranno ritolto lo sguardo con isdegno, pretendiamo che in ciascuna di quelle obbiezioni (che noi certamente non passiamo per tutto oro di coppella) vi sia accennato qualche difetto delle presenti scuole elementari.

Esaminiamo dunque con tutta pacatezza queste quattro questioni:

I. libri di testo nelle scuole elementari;

II. L'insegnamento del comporre nelle scuole elementari;

III. Il metodo d'insegnare a leggere;

IV. L'utilità pratica che ricavasi dalle scuole elementari.

I.

I libri di testo nelle scuole elementari.

Trent'anni fa in un comune di una di quelle provincie che ora sono conosciute sotto il nome di Provincie dell'Emilia, esisteva una scuola elementare divisa in tre classi.

Ecco i libri che vi si usavano: *Le Prime Letture* ed il *Seguito alle Prime Letture* di Giuseppe Taverna — *L'Abbecedario e Sillabario* — *L'Abbaco* — *I Doveri degli uomini* — *Elementi di grammatica italiana.* — Sei libri per tre classi: nessun altro libro, assolutamente nessuno.

Ecco il profitto che se ne ricavava.

I fanciulli che dopo tre o quattro anni di quella scuola non hanno mai più frequentato istituti nè pubblici, nè privati, sono divenuti uomini che scrivono le loro lettere generalmente senz'errori, parlano con sufficiente correttezza di lingua, e consacrano con trasporto alla lettura quelle ore che sovrabbondano alle loro occupazioni. Noi conosciamo varii scrivani di pubblici uffici, non pochi negozianti che non hanno fatto altri studi; eppure adempiono il loro ufficio senza vilipendere la grammatica e l'ortografia, e tengono in buona regola i conti. E se parlate con loro, troverete che non ignorano quei principii di storia e geografia e quelle altre nozioni che debbono formare il piccolo patrimonio letterario-scientifico di chi non vuol crearsi professore.

Nell'ottobre del 186... chi scrive queste pagine fu gentilmente invitato ad assistere all'esame finale di una scuola di 3ª e 4ª classe elementare.

Erano sette giovinetti che componevano quella scuola, quattro di 3ª classe e tre di 4ª.

Ecco i libri che si studiavano in quella scuola, e che vennero dati in mano a varii fra i più notevoli uditori:

Grammatica per le classi elementari superiori;
Storia Sacra;
Catechismo della Diocesi;
Nozioni di aritmetica e sistema metrico e geometria;
Elementi di storia nazionale;
Principii di geografia;
Principii di scienze fisiche;
Elementi di igiene;
Il libro del popolo.

Il maestro ci presentò il seguente

PROGRAMMA

per gli esami finali degli alunni della Scuola elem. sup. di.....

« Gli alunni saranno interrogati sulle seguenti materie:

» 1° Regole di grammatica;
» 2° Regole del comporre, compresi i tropi e le figure;
» 3° Aritmetica e Sistema metrico;
» 4° Geometria;
» 5° Storia nazionale;
» 6° Geografia;
» 7° Fisica e Storia naturale;
» 8° Igiene;
» 9° Diritti e doveri dei cittadini;
» 10. Statuto fondamentale del Regno d'Italia;
» 11. Catechismo e Storia Sacra.

» *Il maestro di grado superiore.....* ».

E difatto i fanciulli risposero per tre ore sulle materie suddette: le loro risposte erano pronte ed uniformi quando interrogavali il maestro; ma rimanevano quasi senza parola allorchè alcuno di noi rivolgeva loro qualche interrogazione.

Al Sindaco venne la *infelicissima* ispirazione di volere che i fanciulli scrivessero in nostra presenza una piccola composizione di pochissime linee. Era questo un riposo che si concedeva agli uditori. Ma gli scolari non seppero connettere con sintassi e grammatica due buoni pensieri.

Che più? L'anno dopo quei fanciulli che per tre ore avevano risposto quasi sempre prontissimi alle interrogazioni del maestro, fecero la più magra figura nella 1ª ginnasiale in fatto di grammatica italiana.

Questi due fatti non proverebbero assolutamente nulla, quando se ne volesse dedurre che le scuole *degli antichi metodi* sono buone, e quelle *del nuovo metodo* sono cattive.

Ma questi due fatti proverebbero qualche cosa, se si dicesse che una scuola può essere ottima, quantunque non vi siano tutti i libri di testo che si pretendono necessari per isvolgere i programmi governativi: e che una scuola può essere pessima, quantunque vi si studiino molti libri.

Or bene se potesse aversi una buona scuola, se cioè potessero sufficientemente istruirsi i fanciulli in tutte le discipline necessarie senza la moltiplicità dei libri, noi non dubiteremmo d'affermare esser cosa contraria non solo all'economia delle famiglie, ma sopratutto alle forze intellettuali dei fanciulli ed all'ordinamento medesimo delle scuole elementari l'adottare molti libri di testo.

Quelli che hanno pratica di scuole elementari, non

negheranno che spiegare un libro ai fanciulli e non ritornarvi sopra più e più volte è opera quasi interamente gettata. Il fanciullo dopo aver sentito la spiegazione ha bisogno di vederne la sintesi sul libro, di leggervi le parole che il maestro gli spiegò, di metterlo quasi a memoria per farne proprii i pensieri ed i modi d'esprimerli. Anzi, come diremo più innanzi, è necessario spesso che su questo libro medesimo egli faccia que' varii esercizi per iscritto che i pedagogisti chiamano applicazioni, mediante i quali ricava un utile reale e pratico dalla spiegazione intesa.

Ci si dica ora sinceramente se riesca possibile compiere tutto ciò intorno a sette od otto libri che contemporaneamente si mettono in mano ai fanciulli! Ci si dica se in un anno di tempo un maestro p. e. di 4ª classe elementare possa intorno ai libri di testo far tutto quello che gli fu detto, quando frequentava la scuola di pedagogia!

Le teorie sono bellissime; ma non è di queste che ci occupiamo. Sappiamo benissimo che un allievo di scuole normali ci saprà dire l'uso ch'ei deve fare dei libri di testo; ma noi dimandiamo se potrà poi mettere in pratica quanto gli fu detto. Vogliamo che ci si dica lealmente se nelle scuole elementari le cose non avvengano molte e molte volte nel modo seguente:

Si fanno leggere i libri di lettura da uno scolaro l'uno dopo l'altro, contentandosi di dare qua e là spiegazione di qualche vocabolo meno comune: e quando si fa rileggere, non si fa altro che interrogare lo scolaro su quei vocaboli stessi.

I componimenti versano quasi sempre su cose delle quali non è parola nei libri di testo, p. e., lettere, racconti e simili: e ciò perchè i maestri sanno per prova

che quando dànno composizioni intorno a libri di lettura, gli scolari o non fanno niente, ovvero copiano a dirittura il libro. Non è che intorno ai testi di grammatica che i maestri generalmente dànno esercizi per iscritto.

I fatti di storia sacra o profana si leggono come si fa coi libri di lettura, e si fanno poscia imparare a memoria, dovendosi essi recitare negli esami.

La geografia è imparata spesso a memoria sul libro di testo: perfino l'aritmetica si fa studiare a memoria sul libro.

A tutto ciò si aggiungono molti esercizi di nomenclatura, specialmente sulle sillabe e sul corpo umano.

Negli esami finali gli alunni reciteranno poi a memoria tutte le cose suddette: definizioni, racconti, poesie; e tutti se ne andranno contenti come pasque: soddisfattissimi gli scolari di aver recitato tutto bene, il maestro d'aver insegnato più di quello che non fosse necessario, i parenti d'aver nei figli altrettanti piccoli dottori.

Forsechè in due terzi delle scuole elementari d'Italia non si fa così? È forse altro lo scopo che il maestro praticamente si prefigge? E molti di quelli che presiedono alle scuole, non si contentano forse di quel tanto? E se esigessero di più vorrebbero di troppo, perocchè le cose non potranno andare diversamente, sintantochè il maestro dovrà porre per mano agli scolari sette od otto libri di testo, su ciascuno dei quali gli alunni dovranno essere interrogati.

Ma possono veramente svolgersi tutte le discipline richieste dai programmi, senza che gli scolari abbiano per mano i relativi libri di testo? E supposto pure che

ciò sia possibile, non riuscirebbe egli molto difficile agli alunni apprendere senza cotali aiuti le svariate cognizioni che si vogliono da essi?

Eccoci adunque alla formidabile obbiezione dei programmi (1).

I programmi sono il capro emissario di molti maestri e di altri che attribuiscono ad essi tutti i difetti dell'istruzione elementare. Ma qui pure, come in tutto, la verità sta nel mezzo: e il vero si è che potranno trovarsi ottime scuole, sebbene vi si seguano quei programmi che voi tanto detestate; ve ne saranno di perfettissime, quantunque non vi si seguano quei programmi; molte saranno detestabili, si seguano o no quei programmi. Dunque la scuola non istà nei programmi, come la casa non consiste nel disegno: sebbene però il disegno di un bel palazzo non difenda dalle intemperie, e non metta in sicuro le nostre sostanze; nessuno negherà che non si abbiano ad avere più comodità in una casa eseguita su buon disegno, che non in una casuccia costruita senz'ordine premeditato.

Ma quello che importa al nostro caso è decidere se per isvolgere i programmi delle scuole elementari siano necessari i molti libri di testo che si usano comunemente.

Per esser brevi e chiari mettiamoci sott'occhio il programma di IV Classe, che è certamente il più complesso fra i programmi di scuole primarie.

(1) I programmi delle scuole elementari furono assai semplificati nel 1867. Ma ecco un caso strano! Alcuni maestri o palesamente o di nascosto seguono in buona parte gli antichi programmi. Perchè? Una volta sapendo che in una scuola elementare di scarsissimo profitto in fatto di lingua ed aritmetica, s'insegnava secondo gli antichi programmi, mi venne questo dubbio: Quest'insegnante segue forse i programmi passati per potere negli esami orali alla fine dell'anno fare maggiore sfoggio di materie imparate a memoria dagli alunni?...

«*Lettura e spiegazione delle cose lette*». Si esige dunque un libro di lettura.

«*Riassunto dell' insegnamento grammaticale ed esercizi relativi*». Il secondo libro che si richiede è una grammatica.

«*Esercizi di composizione: racconti tratti specialmente dalla storia patria, favole, descrizioni e lettere di vario argomento*». Nello svolgere questa parte del programma, cioè nel comporre racconti di storia patria, favole, descrizioni e lettere di vario argomento, si ottengono tre cose ugualmente utili: 1° di esercitare a comporre; 2° d'insegnare la storia patria; 3° di dare praticamente sobrie e brevi nozioni letterarie sui principali generi di componimenti di mano in mano che si vanno eseguendo.

«*Esercizi di nomenclatura di cose domestiche e d'arti e mestieri*». La nomenclatura s'insegna parte oralmente con dialoghi opportuni e coll' obbligare gli alunni a parlare sempre italiano, parte coi componimenti intorno a cose pratiche, parte mediante la spiegazione del libro di lettura, parte coi problemi medesimi d'aritmetica.

«*Esercizi di memoria*». Questi si ricavano dal libro di lettura.

«*Aritmetica.....*». Se vi è scienza che possa impararsi a perfezione mediante i soli esercizi e la voce del maestro, è soprattutto l'aritmetica nelle scuole elementari. La nomenclatura del sistema metrico poi non è tale da esigere un libro a parte, sia perchè può ridursi a poche tavole, sia perchè non v' è ormai libro di lettura che non la contenga.

In quanto al catechismo non sappiamo perchè non si possa insegnare nelle scuole come si usa dai cu-

rati nelle chiese e dalle madri nella famiglia, vale a dire oralmente; per la storia sacra poi, quando i fatti principali non ne fossero già compresi nel libro di lettura, si esigerebbe un libro ben breve per bastare all'uopo.

A questi insegnamenti si aggiungano le nozioni di geografia, e, se così piace, quelle d'igiene e di scienze naturali. Ma la geografia può insegnarsi mediante le carte murali e le tavole di nomenclatura (lasciando che nei libri di lettura se ne contengono sempre le principali nozioni). I principii poi d'igiene e di scienze naturali devono essere sì parche e pratiche, che supposto pure non ne tratti il libro di lettura, si possono sempre dare oralmente e farne poscia soggetto di componimenti che consistano, p. e., nel rispondere ad analoghe interrogazioni.

Ecco adunque ridotti a *due* i libri essenziali per isvolgere il programma: *libro di lettura* e *grammatica*; ai quali si aggiunga pure un brevissimo compendio di *storia sacra*, se credesi non potersi dare altrimenti quest'insegnamento (1).

E non solamente con sì pochi libri si può svolgere tutto il programma, ma gli scolari intenderanno meglio tutte le discipline dell'insegnamento elementare, e ne ricaveranno utile maggiore; perchè i libri saranno meglio intesi, le cose più profondamente studiate, gli esercizi orali e scritti intorno ai libri saranno più frequenti e più svariati, e la scuola non sarà tutto sforzo di memoria, ma sopratutto lavorìo di mente e di riflessione.

(1) Ricordi il lettore la natura di queste *Memorie*, le quali essendo *pedagogiche* non ragionano del merito dei programmi ma del modo di svolgerli.

Per dare però un compiuto insegnamento elementare senza ricorrere a molti libri di testo, si esigono due grandi condizioni: un *buon maestro* ed un *buon libro di lettura.*

Non solamente nelle scuole elementari, ma in molte altre si osserva che i libri di testo sono indispensabili solamente pei mediocri insegnanti. Costoro sono usi a rovesciare sui libri di testo tutti i difetti del proprio insegnamento: e ne hanno ragione, poichè per essi unica guida e maestro sono i libri di testo che danno per mano agli alunni; non sanno uscire dagli stretti limiti di essi, ridurli più semplici o compierne i concetti, perchè spesso la loro scienza non va oltre il libro che stanno spiegando.

Il maestro invece che conosce bene le discipline, non solamente rimedia ai difetti dei libri di testo, ma ne fa senza in molti casi, come abbiamo osservato. Si vede infatti che i maestri meno abili sono quelli che hanno più bisogno di libri di testo. E molta scienza in vero si esige per insegnare senza libri, o piuttosto aiutandosi del solo libro di lettura, intorno al quale si chiamino le varie nozioni che formano il programma delle scuole elementari. Sotto questo rispetto potrebbe affermarsi che i molti libri di testo coprono sovente l'ignoranza del maestro, senza che servano ad istruir bene gli scolari.

Oltre un buon maestro si esige un *buon libro di lettura.*

Non è nostro còmpito indagare se v' abbia in Italia quest'ottimo libro di lettura per le scuole elementari: certo però che non ne mancano di buoni. Per noi l'ottimo libro di lettura sarebbe quello che, in piccola mole, fosse scritto sul metodo del *Giannetto:* per con-

trario, rispettando altamente chi fosse di contrario avviso, non ammetteremmo libri di lettura in aiuto della storia sacra, della grammatica, della geografia, delle scienze naturali, perchè non sarebbero che altrettanti *libri-commenti* sostituiti o aggiunti ai libri di testo; e ricadremmo perciò negli inconvenienti finora accennati.

II.

L'insegnamento della composizione nelle scuole elementari.

Qui pure prima d'entrare in discussioni di metodo, poniamo i fatti, per quanto ci è possibile, nella loro realtà.

Nel regno d'Italia vi sono certamente scuole elementari da cui escono allievi di 4ª classe che scrivono mediocremente, e, se volete, più che mediocremente. Ma siffatte scuole sono ben poche in paragone alle altre: forse il numero ne sarebbe maggiore, se si moltiplicassero gli asili d'infanzia, nei quali i bimbi sono preparati moralmente ed intellettualmente a frequentare con profitto le scuole primarie.

Che poche sieno le scuole elementari le quali somministrano allievi capaci di scrivere senza troppi errori i propri pensieri, dobbiamo dedurlo dai lamenti che ogni giorno si fanno dai direttori e professori di scuole ginnasiali, tecniche e normali; che gridano altamente d'essere costretti à ricevere alunni che non sanno scrivere sotto dettatura senza cadere in vari errori, e di dovere ricominciare da capo l'insegnamento della grammatica e sino dei primi esercizi del comporre.

Questo è il fatto generale, che pur troppo non è distrutto dalle onorevoli eccezioni. Indaghiamone ora le cause principali.

La necessità d'insegnare simultaneamente a molti allievi fa certamente che sia minore il profitto nel comporre; mentre se v'ha cosa nella quale il sistema individuale riesca profittevole, è sopratutto nell'insegnamento della composizione. Il vario modo di concepire il pensiero e di esporlo, la differente maniera di con-

nettere le idee, la forma più o meno analitica o sintetica colla quale i singoli fanciulli sogliono ragionare, il modo differente di sentire e d'immaginare, tutte queste ed altre simili circostanze fanno che l'andamento della composizione proceda vario, e vesta un carattere tutto proprio in ciascuno. Questa ch'io chiamerei *individualità di ragionare*, forma appunto le varietà dello stile: ma di tale *individualità* deve tenersi ben contó da chi voglia addestrare a comporre e non a copiare. Or bene, l'insegnamento simultaneo difficilmente terrà il dovuto conto di siffatte differenze: ed il fanciullo costretto a ragionare ed a sentire in un modo che non gli è tutto proprio; condotto, diremmo, a mirare le cose sotto un punto di vista a lui quasi non naturale, non farà tutto lo sperato progresso, non camminerà che a passi lenti nella via apertagli, perchè non è la sua via.

Vero è che i pedagogisti suggeriscono varii modi per rimediare a siffatto inconveniente: e la correzione individuale, fatta o privatamente o in pubblico, ne è forse il mezzo migliore. Entro qualche secolo ciascuna madre di famiglia sarà forse la maestra dei proprii figli, l'uno dopo l'altro: allora questa scuola individuale si acconcerà a tutte le particolari esigenze dell'alunno.

Di tal ragione adunque tengasi pure un conto affatto secondario; non tanto però che i maestri nell'assegnare le *composizioni per imitazione* sforzino gli alunni ad una soverchia uniformità, come più tardi noteremo, proponendo un metodo per insegnare a comporre.

E poichè ci venne detto della necessità che il maestro di composizione s'informi all'indole de' suoi alunni, vogliamo accennare un'altra cosa, la quale può ritardare in alcuni paesi l'insegnamento del comporre.

In alcuni dialetti d'Italia vi hanno modi così particolari e disformi insieme dalla lingua generale, che riesce difficilissimo ai giovanetti trovarne la corrispondente forma italiana. Ciò deve dirsi specialmente di quei dialetti più perfetti che hanno grammatica propria, come è sopratutto il siciliano (1). Noi togliamo dai *Canti popolari siciliani* illustrati dal Vigo alcuni modi che sono fondati sopra una regola di grammatica siciliana.

I siciliani adoperano nel congiuntivo la voce del condizionale: *Se io verrei.*

Nei verbi mancano i presenti del modo congiuntivo e vi suppliscono coll'imperfetto: *Voglio ch'egli facesse.*

In Sicilia l'ausiliare *avere* si usa anche coi verbi passivi ed intransitivi: *Ho stato lodato*, *ho stato*, *ho andato.*

Il pronome congiuntivo *cui* serve anche di soggetto: *Cui è?*

I nomi femminili vengono resi maschili al plurale: *la mano, i mani; la pianta, i pianti.*

Ebbene abbiamo osservato colla pratica che questi modi difficilmente si dimenticano dagli scolari, quando il maestro si contenta di sostituire ad essi il corrispondente modo italiano: invece giovanetti di scuole primarie e medie evitarono nello scrivere gl'idiotismi sopradetti, allorchè dopo aver posto mente *alla regola che eglino seguivano nel dialetto*, *ebbero riflettuto al corrispondente precetto della lingua italiana.*

La ragione di questo fatto parci la seguente: i modi

(1) Diciamo *dialetto* e non *lingua siciliana*, perchè per noi lingua *è la espressione articolata del pensiero organico d'una nazione,* come dice il Settembrini; mentre i dialetti sono la espressione del pensiero organico d'una parte della nazione, p. e.: d'una provincia, d'un'isola, ecc.

suddetti sono così radicati negli indigeni, che quasi formano nel loro animo una regola istintiva; perciò non si potranno sradicare del tutto che confrontandoli colle regole della lingua generale d'Italia, cioè sostituendo una regola ad un'altra.

Ma ecco che per ciò appunto si esige che il maestro abbia conoscenza e della lingua e del dialetto. E senza pretendere ch'egli del dialetto sappia tutti i termini, basterà bene che ne conosca l'indole generale, la quale derivasi non tanto dalle singole parole quanto dai modi, come si è visto negli esempi recati pel dialetto siciliano.

Quelli che insegnano lingue straniere converranno facilmente nel nostro avviso; poichè essi conoscono che la parte più difficile d'ogni lingua, cioè la fraseologia, non s'insegna e non s'impara che conoscendo a fondo le due lingue, la nativa e la straniera, ed istituendo fra esse frequentissimi paragoni.

Fissati questi principii, crediamo di poter affermare che il mezzo più sicuro per insegnare a comporre è la *lettura spiegata*, ossia la *spiegazione del libro di lettura*.

Sarebbe inutile assegnarne qui il metodo, chè i pedagogisti ne espongono di eccellenti. Per noi l'ottimo fra i metodi di spiegare i libri di lettura è quello nel quale *i fanciulli prendono più parte alla spiegazione, ed espongono tosto quello che vanno di mano in mano imparando.*

Ma qui pure invochiamo la sincerità di coloro che conoscono le nostre scuole elementari. Non è egli vero che per gran parte di scuole sono lettera morta i metodi che su tal punto si danno nelle scuole normali? Non è egli vero che per motivi i quali potranno forse

talvolta scusare i maestri, questi si contentano quasi sempre di far leggere un libro, spiegando di mano in mano quei vocaboli che sembrano più difficili, senza costringere gli allievi a ripetere i pensieri che hanno letti, e molto meno senza averli condotti (prima di leggere il libro) a trovare da se medesimi quelle idee a cui sarebbero arrivati coll'aiuto del maestro? E con siffatto metodo potrà egli dirsi che *sia adoperata tutta l'attività dello scolaro*; mentre prende sì poca parte alla scoperta del vero, e neppure si prova ad esporre que' pensieri che gli vengono suggeriti dal maestro?

Supponete invece che voi nello spiegare il libro, abbiate prima di farlo leggere, impiegata l'attività dei fanciulli; che li abbiate condotti, discorrendo con voi e rispondendo alle vostre analitiche interrogazioni, a fare qualche riflessione e scoprire almeno in parte quelle verità che si contengono nel libro di lettura; che prima di leggere il libro e dopo averlo letto abbiano ripetuto quello che fu da voi spiegato (1): non sarà egli facile che alunni i quali in siffatta maniera hanno imparato *a ben esporre oralmente i propri pensieri*, imparino anche a ben esporli per iscritto, cioè a comporre?

Confessiamo adunque che se nelle scuole elementari si trova poco profitto nel comporre, è perchè non si spiegano a dovere i libri di lettura, ossia perchè i giovanetti *non imparano nè a pensare nè a parlare.*

Ma l'aiuto della *lettura spiegata* riuscirebbe inefficace, se il maestro per insegnare la composizione non iscegliesse un *metodo ragionevole.*

Agli esercizi del comporre indicati dai pedagogisti ci

(1) Nella III Memoria diremo come questo metodo non tolga il tempo necessario all'esercizio del leggere.

sia lecito aggiungere due osservazioni: l'una sulla *qualità* degli esercizi, l'altra sull'*ordine* di essi.

Anche la prima vita intellettuale del bimbo è *mista d'imitazione e d'invenzione.* Osservando i giuochi stessi dei fanciulli, voi troverete sempre questi due fatti: che quando imitano, vi aggiungono qualche cosa di proprio, che quando inventano, ricorrono a qualche cosa già vista ed osservata. Pare adunque che anche nella vita intellettuale del fanciullo non si possa mai separare con una linea rigorosa il campo dell'imitazione da quello dell'invenzione.

Ebbene tenendo conto di questi fatti nell'insegnamento del comporre, parci debba scegliersi un metodo che *riunisca i vantaggi dell'imitazione a quelli dell'invenzione di cui possono essere capaci gli alunni.*

In certe classi elementari, specialmente nella seconda, l'insegnamento del comporre si restringe forse troppo alla sola imitazione; laddove, supposto che la lettura spiegata sia fatta a dovere, i fanciulli potrebbero provarsi con qualche specie d'invenzione. E sia pure che in certe classi il comporre debba ridursi ad indicare quello che i fanciulli possono dire di questo o di quell'oggetto: si sarà fatta qualche cosa di più che imitare una proposizione od un periodo, poichè si sono condotti non solo a ricordarsi ma eziandio a trovare. Quello che stiamo per dire sull'*ordine* degli esercizi del comporre, servirà a spiegare meglio il nostro pensiero ed a mostrare come possa attuarsi nelle scuole elementari.

Il quadro seguente indica i vari esercizi di composizione che noi proponiamo, e la loro distribuzione nelle varie classi. Solo avvertiamo che parlandosi di proposizioni da formare nella prima classe, non intendiamo che ai fanciulli debba spiegarsi la proposizione, peroc-

chè possono ben compiere e formare proposizioni senza sapere com'esse si definiscano. Noi possiamo, a mo' d'esempio, dimandar loro che qualità abbiano questi o quegli oggetti, ovvero a quali oggetti appartengano le tali o tali qualità.

Avvertiamo inoltre che gli stessi esercizi proposti per una classe, possono ripetersi in un' altra superiore.

N.	Esercizi	Classe
1	Proposizioni da imitare	Sezione inferiore della I Classe.
2	id. da compiere	
3	id. da formare	
4	Periodi da imitare . . .	Sezione superiore della I Classe.
5	id. da compiere . .	
6	id. da formare . . .	
7	Composizione per complemento	II Classe.
8	id. per imitazione di racconti . . . . / lettere . . . . / descrizioni di oggetti presenti, di nomenclatura domestica ecc.	
9	Composizioni per tracce	III Classe.
10	id. per soggiungimento di pensieri di causa (1)	
11	id. per amplificazione	
12	Sunti di fatti storici narrati prima distesamente e quindi ripetuti per riepilogo	IV Classe.
13	Composizione per semplice traccia	

I limiti di questa *Memoria* non ci permettono di diffonderci su ciascuna specie di tali esercizi: d'altra parte di quasi tutti trattarono già i pedagogisti. Quello che ci preme notare, oltre la loro graduazione, si è che esercitano *l'imitazione ed insieme l'invenzione* di cui sono variamente capaci i fanciulli: cosicchè il comporre *corrisponde a tutte le forze mentali degli alunni*: ne esercita la riflessione e l'inventiva non meno che la memoria e l'indole imitativa, ed è ginnastica di mente e non solo meccanismo di parole.

(1) Nella 3ª edizione della *Pedagogia dei maestri di grado inferiore* abbiamo parlato distesamente di tal fatta di composizioni.

E siccome è notissimo che quando un esercizio corrisponde alla natura ed ai bisogni della forza che si pone in attività, l'effetto non può mai mancare; non dubitiamo che percorrendo siffatta via, gli alunni arriveranno nel corso delle scuole elementari a comporre sufficientemente, vale a dire ad ottenere lo scopo precipuo dell'istruzione primaria. Ma non sarà mai abbastanza ripetuto che l'esito dell'insegnamento del comporre è legato intimamente alla lettura spiegata. Spiegandosi bene il libro di lettura, i fanciulli imparano a pensare ed a parlare; dando buoni esercizi di composizioni, apprendono a scrivere bene i propri pensieri. E qui sta il tutto; chè l'arte del maestro elementare e perciò di tutta la pedagogia si riduce a due cose: *dare buoni componimenti* e *spiegare bene il libro di lettura*.

III.

Il metodo d'insegnare a leggere.

Possiamo ridurre alla seguente formola semplicissima le infinite varietà del metodo sillabico, adoperato nelle scuole per insegnare a leggere: *Lettura sillabica, simultanea, spiegata.*

Lo sviluppo di questa formola ci presenta, fra gli altri, i seguenti quattro punti principali: 1° Esercizi preparatorii alla lettura; 2° Nomenclatura; 3° Distinzione delle varie specie di sillabe; 4° Lettura simultanea. Ed è precisamente su questi punti che vogliamo portare la nostra attenzione, per vedere quanto di vero abbiavi nei lamenti che si fanno specialmente nelle campagne, che i fanciulli non imparino a leggere se non dopo molto tempo.

Degli esercizi preparatorii alla lettura. — Dividere le parole in sillabe, le sillabe in voci ed articolazioni, trovare il numero de' suoni semplici, osservare la necessità di trovare segni corrispondenti alle voci ed alle articolazioni sono esercizi molto commendevoli per molte ragioni: si esercita la riflessione dei fanciulli, i quali si addestrano a qualche specie di ragionamento: si preparano a leggere assai più correttamente, imparando sin da principio a ben dividere le parole ascoltate ed a spiccarne le sillabe; finalmente la spiegazione delle parole scelte per esercizio di sillabazione preparatoria, può essere sorgente di diletto educativo agli alunni.

Ma quest'insegnamento preparatorio esige un tempo non breve, il quale alcune volte dovrebbe spendersi in esercizi più necessari. Chi potrebbe dire quante volte i padri di famiglia vanno ripetendo questo lamento: — Mio

figlio va a scuola da un mese, e non sa ancora leggere *a*, *e*, *i*, *o*, *u*? — Questi poveri genitori ignorano certamente che i loro figli in tutto questo tempo hanno imparato a nominare molte cose, a dividere le parole in sillabe, le sillabe in voci ed articolazioni, ecc. Ma il peggio si è che quantunque voi diceste a que'genitori il modo onde i loro figli impiegarono il primo mese di scuola, essi vi risponderebbero: — Ma questo che importa per leggere?

È verissimo che questa risposta suppone un po' d'ignoranza pedagogica; tuttavia a que' genitori non si potrebbe negare un po' di ragione, considerando ch'essi hanno bisogno che i figli imparino a leggere, scrivere e far di conti il più presto possibile.

Perciò noi crediamo di far cosa rispondente allo scopo delle scuole elementari, al volere dei regolamenti ed ai precetti pedagogici proponendo quanto segue:

1° Nelle scuole rurali, a maggior ragione in quelle degli adulti, s'incominci subito dall'insegnamento diretto della lettura. Si scrivano ad una ad una le vocali sulla lavagna (1), e si facciano pronunciare di mano in mano: i fanciulli ne apprenderanno ben presto il valore, nel modo medesimo che apprenderebbero il nome di qualche oggetto che venisse loro presentato e nominato. Si faccia la stessa cosa con le consonanti, le quali però dovranno sempre presentarsi unite ad una vocale. Questo metodo che potrebbe chiamarsi di *percezione sensibile*, abbrevia grandemente l'insegnamento della lettura: cosa troppo importante per le suddette scuole, nelle quali

(1) Fra la facilità d'imparare a leggere scrivendosi le lettere sulla lavagna o fissandole semplicemente sul cartellone, corre la stessa differenza che si scorge fra la prestezza colla quale sogliamo riconoscere un oggetto che venne formato in nostra presenza, od un altro che ci fu presentato già bello e formato.

il tempo è troppo prezioso, ed i fanciulli si mutano quasi ogni mese, e non frequentano la scuola che durante la stagione invernale.

2° Se il tempo così permette, potrà nelle scuole suindicate intercalarsi all'insegnamento diretto della lettura qualche esercizio relativo alla divisione delle parole in sillabe: in caso contrario basterà bene che i fanciulli imparino a dividere in sillabe le parole che leggono. Ma qui facciamo notare che quando gli alunni sanno leggere qualche parola formata di sillabe semplici, potrebbero ben più facilmente imparare a dividere oralmente qualunque specie di parole.

3° Quest'ultima riflessione fa che opiniamo esser meglio che anche nelle scuole urbane dov' è minore la penuria del tempo, gli esercizi detti *preparatorii alla lettura* camminino di conserva coll'insegnamento diretto della lettura. In ogni lezione si consacri una parte di tempo a far conoscere le lettere, un' altra in esercizi di sillabazione orale (1).

Della nomenclatura. — Lungi dal diminuire l'importanza di quest' insegnamento, pretendiamo anzi che la parte più essenziale della lingua che deve insegnarsi nelle scuole elementari sia appunto la nomenclatura; quando però questa non si faccia consistere in quegli aridi e noiosissimi esercizi di far imparare a memoria certe tavole metodiche di nomi, le quali possono ben riuscire comode ai maestri, ma non recheranno che vantaggi magri ed aerei alla scolaresca.

La nomenclatura dev' essere *parlata* e *scritta.* La

(1) Per poco che si rifletta potrà vedersi che queste proposte non offendono il metodo sillabico, la cui essenza è riposta non già negli esercizi preparatorii, ma nell'insegnare il *valore* e non il *nome* delle lettere (V. *Pedagogia pei maestri di grado inferiore*).

prima consiste sopratutto nella spiegazione di un acconcio libro di lettura secondo le norme indicate nella 1ª di queste *Memorie*, e nel parlare sempre italiano nelle scuole. La seconda è riposta nel dare composizioni che si aggirino intorno a cose domestiche, mestieri e simili altri argomenti, per isvolgere i quali faccia mestieri appunto ricorrere a quella nomenclatura che è più necessaria per le varie condizioni di alunni.

E giacchè ci venne detto che la nomenclatura orale consiste in buona parte nel parlare di continuo la lingua italiana, non si offenda alcuno se diciamo chiaramente che in molte e molte scuole si è usato e forse si usa ancora il dialetto. Se si eccettui il tempo in cui si spiegano i libri, molti maestri (e potremo provare con buoni argomenti quanto qui affermiamo) usano quasi sempre il dialetto: e se visitano i quaderni ed i libri, se osservano la pulitezza degli alunni, se li riprendono, è nel dialetto ch'essi si esprimono. In tal guisa manca ai fanciulli quella parte di nomenclatura che sarebbe forse più necessaria, perchè più comune.

Messa così in salvo l'importanza della nomenclatura, noi restringiamo le nostre osservazioni a due casi: a quegli esercizi di nomenclatura che si fanno precedere all'insegnamento del leggere, ed alla spiegazione delle parole che servono di primo esercizio di lettura.

Più d'un pedagogista pretende che nella sezione inferiore gli alunni prima di dare i primi passi nella lettura, debbano intrattenersi per alcune settimane in esercizi di nomenclatura. Le ragioni addotte parlando degli esercizi preparatorii alla lettura c'inducono a rigettare questa pratica, quantunque si trattasse degli oggetti della scuola: e non sappiamo proprio comprendere nè la necessità, nè l'opportunità di questa costu-

manza. Non potete voi spiegare le parole : *lavagna*, *gesso*, *cartelloni* ecc., allorchè avrete appunto bisogno di ricorrere a questi oggetti per incominciare il vostro insegnamento di lettura?

In quanto poi alla spiegazione delle parole che servono di primo esercizio di lettura, crediamo di dover dare una ragionevole interpretazione a quel precetto di pedagogia: *Di ogni parola che si fa leggere sui cartelloni o sul sillabario, si faccia e si dimandi la spiegazione.* Molti maestri un po' troppo fedeli a codesto precetto pedagogico obbligano i singoli scolari a dire che cosa significhi *bue*, *boa*, *ape* ecc., ogni volta che vengono lette siffatte parole. Or bene quanto tempo non si richiederebbe per far leggere in questa maniera dieci parole a quaranta allievi? E credete voi che un alunno non leggendo *individualmente* che dieci parole ogni lezione, possa imparare a leggere in un tempo discreto? Questo metodo adunque ruba molto tempo all'esercizio del leggere. Si aggiunga che siffatta ripetizione continua del significato della parola letta non è utile quanto generalmente si crede; perocchè intanto che il maestro si occupa in ciò, molti allievi stanno provandosi a leggere la parola che segue.

Gli è dunque da scegliere un metodo che *unisca la spiegazione dei vocaboli ad una lunga e ben ripetuta lettura degli stessi.* Noi proponiamo il seguente: *Si spieghino i vocaboli la prima volta che si debbono leggere: si facciano quindi leggere ripetutamente senza spiegazione alcuna, badando solamente che vengano pronunciati debitamente: prima di terminare la lettura si esiga che gli alunni espongano un'altra volta il significato delle parole lette.* Con questo metodo si spiegano i vocaboli: si fanno leggere tante volte quante fa mestieri, affinchè la let-

tura riesca un esercizio profittevole: finalmente si prova se gli alunni abbiano appreso e ritenuto il senso delle parole lette, nel tempo stesso che si addestrano ad esprimere qualche pensiero, vero scopo della nomenclatura.

Distinzione delle varie specie di sillabe. — Possiamo applicare a quest'esercizio quello che abbiamo detto dell'insegnamento preparatorio al leggere e della nomenclatura durante l'insegnamento della lettura. Se ogni volta che si legge un vocabolo, il maestro s'intrattiene a cercarne la natura delle sillabe, sarà ben poco il tempo che gli rimarrà per far leggere. Dunque anche quest'esercizio si faccia solamente di tanto in tanto ed indirettamente. Colla quale ultima parola intendiamo che dopo che il maestro ha insegnato, p. e., le vocali, dica: *Queste cinque lettere si chiamano vocali;* dopo che ha fatto leggere *ba*, *be*, *bi*, *bo*, *bu*, dica agli alunni che queste sono sillabe semplici dirette, ecc.

Ma qui pure aggiungiamo che se nelle scuole rurali mancasse il tempo di spiegare siffatte cose agli alunni del primo periodo che stanno imparando a leggere, si potrebbero benissimo riserbare al secondo ed anche al terzo periodo. Forsecchè la lettura sta nel conoscere la natura delle sillabe? E non sarà tanto più facile insegnare siffatte cose agli alunni, quando sapranno già leggere? Perchè adunque non consecrare almeno nel 1° periodo tutto il maggior tempo possibile alla lettura, accompagnata dalla suddetta breve spiegazione? Crediamo che questo sarebbe il modo di eludere la terza obbiezione che riferivamo al principio di queste *Memorie:* « Noi imparavamo ben presto a leggere senza conoscere le sillabe semplici, complesse, composte, dirette ed inverse: ora in un anno i fanciulli imparano tutte codeste cose, ma stentano a rilevare una sillaba! »

Lettura simultanea. — Allorchè parlando della nomenclatura durante l' insegnamento del leggere, abbiamo detto che volendo dimandare il significato dei vocaboli ogni volta che si leggono, si esigerebbe un tempo considerevole a far leggere *individualmente* dieci vocaboli a quaranta alunni; molti avranno trovato un rimedio a simile inconveniente nel *metodo simultaneo*, col quale si fanno leggere contemporaneamente tutti gli alunni d'uno stesso grado.

Intorno a siffatto metodo deve bastare per chi scrive riferire qui le osservazioni già fatte altrove (*Pedagogia pei maestri di grado inferiore*, 3ª edizione. G. B. Paravia e Comp. 1869).

« Quasi tutti i pedagogisti prescrivono, e tutti i
» maestri generalmente praticano di far leggere *si-*
» *multaneamente da tutti insieme* gli alunni, e poi da
» ciascuno in particolare. Senza voler censurare questo
» metodo, confessiamo candidamente che l' esperienza
» fatta nel visitare le scuole e nello studiare davvicino
» l'indole dei fanciulli, ci ha condotti a ravvisare in
» esso alcuni inconvenienti.

» Il primo di questi è che facendo leggere tutti
» insieme gli scolari ad alta voce, non tutti dànno sempre
» alle sillabe un giusto valore, specialmente se trattisi di
» consonanti affini, come *d* e *t*, *b* e *p*, *c* e *g*. Ogni allievo
» ha bisogno non solamente di sentir pronunciati i varii
» suoni semplici e articolati, ma di provarsi eziandio a
» pronunciarli da solo sotto l' immediata osservazione
» del maestro, il quale corregge all'uopo i difetti.

» In secondo luogo col metodo suindicato molti fan-
» ciulli pronunciano i suoni che vanno ascoltando dal
» maestro e dai condiscepoli, senza fissare cogli oc-
» chi i segni relativi.

» Crediamo adunque più opportuno che la lettura si » faccia *individualmente in quanto all'atto materiale del* » *pronunciare* e *simultaneamente rispetto all'attenzione* » *della mente*, facendo leggere individualmente gli sco- » lari l'uno dopo l'altro nel modo seguente:

» Schierati gli alunni in varie file ben ordinate da- » vanti alla lavagna od ai cartelloni, ovvero disposti » nei loro banchi cogli occhi fissi sui cartelloni o sul » sillabario; si farà che il primo di fila pronunci la » prima sillaba, il secondo legga la seguente, il terzo » quella che vien dopo, e così di mano in mano. (Il » maestro indicherà successivamente tutte le sillabe). » — Potrà quindi il maestro seguire un altro ordine, » cioè: o farà leggere le sillabe come sono disposte, » chiamando qua e là ora l'uno, ora l'altro scolaro; » o farà che gli alunni ordinatamente l'uno dopo l'al- » tro leggano quelle sillabe ch'egli andrà qua e là in- » dicando.

» Quello che diciamo della lettura delle sillabe, s'in- » tende eziandio delle parole: ciascun allievo ne leg- » gerà una successivamente.

» Allorchè gli alunni sono capaci di rilevare discre- » tamente bene le parole, si faranno leggere per pro- » posizioni col metodo suindicato: un allievo leggerà una » proposizione, l'altro ne leggerà una seconda, e così » di seguito.

» Con questo metodo mentre uno legge ad alta voce, » tutti attendono e leggono mentalmente, potendo es- » sere interrogati da un momento all'altro od a ripe- » tere la sillaba, la parola, la proposizione letta, od » a leggere la seguente (1): in pari tempo il mae-

(1) Peccherebbe questo metodo, quando ogni alunno leggesse di seguito molte parole, perocchè allora gli altri alunni avrebbero agio a

» stro prova individualmente tutti gli alunni, senza
» spreco dei preziosi momenti della scuola, potendosi
» far leggere una schiera di venti o trenta alunni, pur-
» chè si proceda con alacrità, e si tengano ben ordi-
» nati: finalmente si evita la confusione ed il rumore
» di venti o trenta voci che, gridando ad un tempo,
» disturbano le altre classi, ed ai passeggieri e vi-
» cini fanno sovvenire quel luogo ove Dante ebbe
» *d'orror la testa cinta* per quel tumulto di

» Diverse lingue, orribili favelle,
» Voci alte e fioche.....

» Questo metodo è individuale nell'atto meccanico
» della pronuncia, ma è simultaneo nell'attenzione e
» quindi nell'apprendimento; e riunisce mirabilmente
» i pregi del metodo individuale e del simultaneo.
» Far leggere, far rispondere e far ripetere le lezioni
» da tutti gli scolari in una volta fu una troppo ma-
» teriale interpretazione della legge didattica di usare
» nelle scuole elementari l' *insegnamento simultaneo.*
» Avrebbe dovuto osservarsi che l'insegnamento è
» sempre simultaneo ogniqualvolta gli scolari possono
» apprendere tutti insieme in un medesimo tempo: il
» che avviene non già nel farli parlare tutti insieme,
» ma nell'adoprare così che mentre l'uno parla, tutti
» gli altri possano intendere e debbano attendere. La
» simultaneità adunque dell'insegnamento sta nella si-
» multaneità dell'attenzione, non già in quella del par-
» lare: nel fare che tutte le menti si aprano ad in-
» tendere, non tutte le gole a gridare ».

distrarsi; ma quando gli alunni si succedono alacremente gli uni agli altri nel leggere, non rimane loro campo a distrarsi, e fa mestieri che occhi e mente siano rivolti incessantemente al libro.

IV.

Utilità pratica che ricavasi dalle scuole elementari.

Nei *Documenti sull'Istruzione elementare nel Regno d'Italia nel* 1868 leggiamo a pagina 21 le seguenti parole: «..... Si lamenta che l'istruzione data alla » classe non agiata, dimenticato il suo fine tutto mo- » desto e pratico, o eccede, per mal consigliato zelo, » quei confini, al di là dei quali diviene lusso inutile » e fomite di pericolose ambizioni, o si dà a svolgere » ed arricchire, a scapito delle altre, una o due sole » facoltà della mente ».

Questo lamento corrisponde alla quarta obbiezione già riferita nel principio di questo scritto: *I genitori allontanano sovente i loro figli dalle scuole elementari, perchè ne ricavano poca utilità pratica.*

A questo punto mille considerazioni disparatissime ci si affollano al pensiero; ma essendo queste *Memorie* esclusivamente pedagogiche, dobbiamo restringere le nostre considerazioni alle seguenti cose: Qual è il vero scopo pratico delle scuole elementari? Quali ostacoli impediscono ch'esso venga conseguito? Quali sarebbero i mezzi per raggiungerlo sicuramente?

Di queste cose discorreremo contemporaneamente per evitare inutili ripetizioni.

La scuola elementare deve indirizzarsi alla vita che condurrà l'allievo, fatto adulto. Triplice perciò può dirsi lo scopo delle scuole primarie: 1° Dare quell'istruzione che, nei tempi che corrono, è indispensabile a chiunque non potrà andar più oltre negli studi; 2° Preparare alunni a scuole più alte; 3° Destare nei fanciulli

un conveniente amore al sapere, sicchè fatti adulti, possano colla *lettura* venir aiutando la propria educazione.

Per vedere se nelle scuole elementari si ottenga generalmente il primo scopo, basterà osservare se possa rispondersi affermativamente a queste due dimande: *I giovanetti che escono dalle scuole primarie sono eglino capaci di scrivere mediocremente una lettera, secondo che importano le più usuali circostanze della vita; di dare ragguaglio d'un affare di famiglia e di stendere qualche altra scrittura di uso più comune? I giovanetti che escono dalle scuole primarie sanno essi far que' conti che occorrono comunemente, presentare una nota d'avere, ecc.?* Se ciò è, deve dirsi che le scuole elementari raggiungono il loro scopo pratico, perocchè nella lingua e nell'aritmetica è riposta la parte più essenziale dell'istruzione primaria, e di tali due discipline sopratutto si ha bisogno nella pratica.

Or bene le osservazioni già fatte in queste *Memorie* parlando dell'insegnamento del comporre, ci costringono a confessare pochi essere coloro i quali, compito il corso elementare, siano capaci di scrivere con sufficiente chiarezza e correzione un proprio pensiero. E se ad alcuno paresse ciò esagerato, lo pregheremmo di leggere i precitati documenti ministeriali, in cui è detto che il fanciullo, reso adulto, conoscendo per riflessione di quanti beni sia ferace il leggere, va nelle scuole serali ad *imparare integralmente di nuovo ciò che aveva dimenticato* (pag. 19).

Anche per quello riguarda l'aritmetica, la risposta non è di molto più favorevole. E non neghiamo già che gli alunni di scuole elementari non sappiano molte cose d'aritmetica, come definizioni, regole per operare

sui numeri, ecc.; ma tutto ciò non toglie che quegli alunni i quali recitano a memoria tutta l'aritmetica, e sciolgono problemi sulla regola del tre proposti dal maestro, non si trovino poi sommamente impacciati davanti ad un comunissimo conto di famiglia. Il che significa che s'insegna un' *aritmetica non conveniente* e si danno *problemi non adattati.*

E noi chiamiamo *conveniente* non già quell'insegnamento d'aritmetica che espone teorie d'ogni fatta, definizioni, modi d' operare e di provare le operazioni; ma quello che dà un'idea chiara e precisa di quelle sole regole che serviranno alla vita ordinaria che condurrà l'allievo: e chiamiamo *problemi adattati* solamente quelli che trattano di cose delle quali probabilmente dovranno occuparsi gli alunni nelle loro famiglie e nei loro negozi. Tutto quello che esce da questo duplice scopo è più dannoso che superfluo.

Appoggiati a questi principii ci sia lecito proporre:

1° Che dopo gli esercizi di numerazione orale (che possono essere più brevi di quello comunemente non si faccia) e la conoscenza della numerazione scritta, anche di pochissime cifre, il maestro proponga subito piccoli problemi adattati da risolversi sulla lavagna.

2° Che le definizioni delle operazioni e tutte quelle altre dichiarazioni che potrebbero chiamarsi *nomenclatura d' aritmetica*, seguano alle operazioni stesse fatte nello sciogliere un dato problema: risolto per esempio un quesito si somma, si definisca quest'operazione, si dica delle *poste*, ecc.

3° Che quelle regole d'aritmetica le quali non si adoprano mai sole, ma servono ad altre operazioni, come sarebbero la riduzione delle frazioni al medesimo denominatore, la semplificazione delle frazioni, la con-

versione d'una frazione ordinaria in decimale, s'insegnino di mano in mano ch'esse occorrono. Così s'esponga il modo di ridurre due frazioni al medesimo denominatore, allorchè s'insegna la somma delle frazioni, ecc. Diamo moltissima importanza a questo precetto per le seguenti ragioni: l'insegnamento riesce più logico; le teorie sono più facilmente ritenute, perchè se ne conosce la necessità per operare; si evita la noia dell'alunno, il quale intende così la relazione fra la regola che gli si espone ed il problema che deve sciogliere o la teoria che già conosceva; si addestra a riflettere sulle operazioni preliminari allo scioglimento d'un quesito, e così impara praticamente il modo di trovare la soluzione dei problemi:

4° Che i problemi nè siano arzigogoli, nè contengano quesiti dei quali probabilmente l'alunno non dovrà mai occuparsi nella sua vita. I problemi *adattati* sono commendevoli non solo perchè servono alla pratica, ma eziandio perchè nell'esposizione di essi può insegnarsi, almeno in parte, quella nomenclatura domestica e di arti e mestieri che è tanto necessaria per sostituire ai dialetti la lingua italiana. Quando poi i maestri prendono da qualche libro i problemi, li considerino attentamente, e li risolvano prima di dettarli. Ci accadde una volta di vedere un problema proposto ad una quarta classe elementare, per risolvere il quale faceva mestieri ricorrere ad un'equazione di primo grado!

Il vedere che l'insegnamento della composizione non è sufficiente, e quello dell'aritmetica non conveniente, ci ha condotti a conchiudere che le scuole elementari non raggiungono sempre il loro scopo più importante, quale è quello di dare quell'istruzione che sarà un

giorno necessaria all'alunno per adempiere a' suoi doveri in mezzo alla società. Ora se stiamo ai lamenti sì ripetuti dei direttori e professori di scuole ginnasiali, tecniche e normali, dobbiamo soggiungere che neppure il secondo scopo delle scuole primarie è generalmente conseguito. Al che noi aggiungeremo solo che non poche volte l'idea di preparare gli alunni a siffatti istituti, fa che i maestri trasandino le cose più pratiche e più essenziali; perocchè persuasi che l'esame d'ammissione consista sopratutto nel saper recitar bene le definizioni grammaticali, a questo specialmente rivolgono i loro sforzi. Eppure la cosa che forse importa meno per accedere a siffatte scuole, è la teoria grammaticale, come quella che deve ristudiarsi quivi completamente. Invece importa assai che i giovanetti abbiano qualche pratica, anche materiale, del comporre; e che sopratutto abbiano acquistato bastante sviluppo di riflessione mediante gli esercizi già accennati intorno ai libri di lettura. Quante volte non è avvenuto che siansi presentati, per essere ammessi alle scuole normali, alunni che sapevano tutte le definizioni della grammatica, conoscevano a mena dito l'analisi logica e grammaticale; ma poi leggevano a stento, o almeno non intendevano che malamente quanto leggevano!

L'utilità pratica delle scuole elementari non consiste tanto nel doppio scopo del quale abbiamo finora ragionato, e che ricavasi direttamente dalle discipline che vi s'insegnano; quanto nel destare nei fanciulli un conveniente amore al sapere, mediante il quale potranno un giorno venir aiutando da se stessi la propria educazione. Parci che sia questo il modo migliore d'indirizzare l'istruzione del fanciullo alla vita dell'uomo a-

dulto. L'amore al sapere è la più bella eredità che possa aspettarsi dalle scuole elementari: ebbene è semplicissimo ma pur infallibile il mezzo di ciò ottenere: *destare nei giovanetti il desiderio della lettura.*

Il *popolano lettore!* Ecco quello che per tanto tempo ha impaurito coloro che nel popolo che legge hanno giustamente ravvisato un uomo che vuol vedere, osservare, sperimentare; un uomo che vuol conoscere coloro che lo circondano, giudicare quelli nella cui parola fu assuefatto a giurare, discernere quello che deve ricevere o rigettare, accogliere come un benefizio o allontanare come un tradimento. Un uomo che legge è un uomo che dubita con quel dubbio fecondo che genera il desiderio di trovare; un uomo che si è redento dal cieco ossequio e dalla puerile superstizione; un uomo che ha visto da lungi l'eredità della quale era stato fin allora privato da astuti tutori, e che presentandosi agli impauriti custodi del vero ha gridato: *Voglio vedere.* Ed ha veduto! L'uomo che legge sente i suoi bisogni, comprende i suoi diritti, intende i suoi doveri; l'uomo che legge vede quanto sia prezioso il tempo che è sì poco all'immensità delle cose da sapersi; ama il lavoro e l'economia; vuole il progresso senza diventar strumento di turbolenze; obbedisce senza viltà; comanda senza burbanza. L'uomo che legge acquista l'abito della pulitezza e dell'urbanità, allorchè deposti gli strumenti del lavoro, rientra in seno alla famiglia, si lava le mani, si rassetta gli abiti, e con quella semplice dignità che piace tanto nel popolano, s'asside tranquillamente in mezzo alla famiglia, alla quale fa godere un'ora di utile lettura: ed ecco un rozzo operaio convertito in gentiluomo! L'uomo che legge desidera il giorno festivo come giorno di nozze per l'in-

telletto, a cui concederà un più largo pasto di libri; invece di correre in una taverna a spendervi in poco d'ora i risparmi d'una settimana. Ecco che cosa è l'uomo a cui giovanetto le scuole elementari ispirarono il desiderio della lettura! Questo supera tutti gli altri vantaggi che si ricavano dalle scuole primarie, le quali, come i testamenti, fruttano più dopo che prima, e recano più utilità all'uomo quando le abbandona adulto, che quando le frequentava giovanetto.

Ma perchè in Italia sono sì pochi fra il popolo coloro che dalle scuole elementari abbiano ereditato il desiderio della lettura? E perchè invece sono molti coloro ai quali la scuola ha ispirato il dispetto per libri e penne?

Prima di tutto potremmo qui ripetere il fatto doloroso già accennato che i fanciulli dimenticano ben presto quello che avevano imparato nelle scuole elementari; sicchè, se dopo alcuni anni nasce loro il desiderio di leggere, devono ricorrere alle scuole serali per apprendere da capo la lettura.

In secondo luogo crediamo che il motivo precipuo pel quale le scuole non ispirando il desiderio della lettura non arrecano quei frutti preziosi che potremmo chiamare postumi, sia che in molte scuole elementari *si legge senza intendere*. L'atto materiale del leggere è certamente per se stesso piuttosto noioso che dilettevole: solamente la bellezza e l'utilità delle idee racchiuse nella parola possono rendere ameno siffatto esercizio. La lettura può paragonarsi ad un frutto di scorza aspra, dura e pungente, che racchiude un dolcissimo nocciolo, il quale non sarà mai gustato nè desiderato da chi non ne abbia rotto il guscio: può paragonarsi ad un tesoro profondamente sepolto, che vuol essere

dissotterrato: ad una splendida figura nascosta dietro un velo, che dev' essere sollevato. Ed è la *spiegazione* che deve schiudere le nicchie di quel frutto saporitissimo che è il vero: dissotterrare il tesoro nascosto: squarciare i veli che nascondono l'amabile figura d'una verità utile alla vita, e così rendere accetta e desiderabile la fatica necessaria per dischiudere il frutto, trovare il tesoro, incontrarci colla verità amica (1).

E se ci venisse ricercato quale sia il modo di spiegare la lettura sì che possa ricavarsene un tanto vantaggio, noi ripetendo qui le cose già esposte in parte nella seconda di queste *Memorie*, diremmo che la lettura meglio spiegata e più profittevole è quella che riunisce le seguenti condizioni: I fanciulli prendano più parte che sia possibile alla spiegazione; i fanciulli espongano di mano in mano quello che vanno imparando sul libro di testo; i fanciulli, terminata la lettura, si sentano migliori, più disposti cioè al bene; i fanciulli, dopo ogni lettura, si persuadano d'aver appreso cose utili alla vita; i fanciulli, terminata la lettura, sentano di essersi dilettati o almeno d'aver sostenuto una piacevole fatica; i fanciulli aspettino con piacere il momento nel quale, leggendo nuovamente, potranno apprendere altre cose dilettevoli ed utili.

I maestri seguendo le varie regole indicate dai pedagogisti e gli ammaestramenti della propria esperienza, procurino di far leggere in maniera che si conseguano

(1) Molti popolani rifuggono dai libri, perchè vi trovano termini che non capiscono. Questo fatto mentre deve persuadere agli scrittori di cose popolari di usare una lingua piana ed intelligibile a tutti, fa vedere eziandio la necessità che nelle scuole elementari i maestri diano il modo di cercare le parole sul dizionario: cosa che alcune volte non sa farsi neppure da allievi di scuole medie.

le suaccennate sei condizioni: e stiano certi che i loro scolari diventeranno uomini *amanti della lettura*, e che in tal guisa sarà raggiunto lo scopo pratico delle scuole elementari. Dove saranno allora i deplorati milioni di analfabeti?..... Pregheremo allora l'autore della *Carta geografica dell'ignoranza* (1) di chiarire alquanto il *color bruno* con cui volle indicare l'Italia, e di persuadersi che gl'Italiani sanno non solamente *pensare*, ma anche *leggere*.

(1) Il Sig. Mannier di Parigi pubblicò nel 1868 una carta che dipinge lo stato dell'Europa in punto d'istruzione. I paesi ove il popolo è del tutto immerso nell'ignoranza sono indicati col *color nero*, come gli Stati Pontifici, la Spagna ecc.; i paesi un po' meno indietro ove l'istruzione comincia a spandere i suoi benefici lumi, come l'Italia, l'Austria, sono indicati col *color bruno*. V. *L'Universo Illustrato*, Anno II.